

エジプト・日本教育パートナーシップ（EJEP）
研修の展開を考察する：
自身の実践の発展を意味づける

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-05-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: モスタファア・ヤスミン, サーミー・ガマールエルディーン メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00028702

エジプト・日本教育パートナーシップ (EJEP) 研修の展開を考察する

自身の実践の発展を意味づける

モスタファ・ヤスミン・サーミー・ガマルエルディーン

はじめに

2016年にエジプト・アラブ共和国（以下「エジプト」と記す）と日本との間で、エジプトの若者の能力強化を目的とした教育に関する共同パートナーシップ「エジプト・日本教育パートナーシップ (EJEP)」が締結された。このパートナーシップに基づく人材育成事業の一つにエジプト日本型学校 (EJS) の教職員の研修があり、その研修を福井大学大学院連合教職開発研究科（以下「教職大学院」と記す場合もある）が受託することとなった。2019年1月から2月にかけて第1バッチ40人の4週間の研修が実施され、モスタファ (2019) では第1バッチ目における取り組みと今後の課題を整理した。その後、2019年6月から7月にかけての第2バッチ20人、2020年1月から2月にかけての第3バッチ40人を受け入れ、これまで累計100人のエジプト人教職員（以下「研修員」と記す場合もある）を受け入れている。

本研修は、EJS¹⁾における子供の学びを支える教員の資質・能力の育成を目的している。第1バッチの研修を踏まえ、第2バッチと第3バッチでは、特別活動（以下「特活」と記す場合もある）を中心に、子供たちの自主的・主体的な学びを支えるために必要な教員の力量形成及びそのコーディネートやマネジメントが議論された。研修では、実践的かつ協働的な探究を重視している。福井大学附属義務教育学校（以下「附属」と記す場合もある）をはじめとする日本および福井の学校にて、子供たちの活動や一日の学校生活に継続的に立ち会いながら、子供たちの様子や講義で学んだことについて、グループでお互いに感想を述べ、意見交換をし、話し合う。そのなかで、自分

が今まで気づけなかったことに気づき、新しい知識や視点を得、これまでとは異なる多様な観点から子供たちの学習を支える可能性を生み出していく。

本稿では、まず第1バッチ目の研修で残された課題を振り返りながら、第2バッチ目と第3バッチ目の実施にあたり準備段階で考慮したことや、この二つの研修において改善されたところと課題を整理する。さらに、筆者の3回にわたる研修と、研修のみならず日々の教職大学院における実践により展開された自身の学びの発展を意味づける。

I. 第1バッチ目(2019年1月31日～2月26日)からの課題とその背景にあった要因及び第2バッチ目(2019年6月18日～7月14日)以降に向けての改善の取り組み

1. 残された課題

1) 翻訳資料の不備と習慣の違い

第1バッチの研修実施にあたり、研修で使用予定の資料をアラビア語に訳し用意することが大きな課題であった。諸般の事情で研修のための準備が遅れ、大学側から資料の翻訳を担当する役割を担う在日本エジプト大使館への翻訳依頼も遅れてしまった。その結果、資料の一部しか翻訳されず、残りの資料は日本語か英語のまま研修員に配布された。それが大きな問題をもたらした。研修では資料のみに頼ることはなく、実施される講義も筆者により逐次通訳されたが、講義が終わった後参考にできないものがない等の不満の声が研修員よりあがった。

筆者はエジプトで生まれ育ったため、研修員の不満に

若干の憤りを覚えながらも理解できる部分もあった。日本人と違い、エジプト人は手帳を持たない。予定や約束は記憶することが当たり前で、メモをとる習慣があまりない。しかし、研修の場合、提供される情報や実践的な学びを記憶力だけで吸収することはできない。そのため聞きながらメモを取るが、それが間に合わず、そうした葛藤が生まれた。よって、第2バッチ以降の研修の準備に向け、全ての資料をアラビア語で提供できるよう工夫した。

筆者も、教職大学院着任時は手帳を持たなかった。しかし、会議の途中で情報を聞き落とすことや聞きたいことがあってもメモが残っていないため何を聞きたいか忘れてしまうことが増え、自分で新たな工夫を始めていた。会議や予定のメモはスマートフォンを活用し、授業観察や学校訪問では必ずノートを用い自分なりのメモを取るようにしている。自分に適した自分なりの方法を模索し工夫しているからこそ、継続できている。今後の研修では、研修員がメモや記録を取ることにしても支えたい。

2) 学校訪問の回数

もう一つの課題は、学校訪問の回数であった。研修員は、日本の学校での子供たちの学校生活を観察し、子供の自主的な学びの様子や教師の協働を生で見て、それをEJSに取り入れ実現する可能性を探っていく。しかし、研修員から「学校訪問の回数よりも、実践記録を読む時間と講義の時間の方が長かった」という意見があった。日本の実践記録には子供たちの学びの姿が記述され、授業を見ていなくても、あるいは短期的に授業を見るだけでは得られない子供たちの学びの姿や学習過程、それを支える教師の試行錯誤を含むコーディネーションを辿ることができる。しかし、実践記録を書く文化がないエジプトの研修員には、その意味と重要性が掴みづらい部分があった。実践記録という紙媒体によるものよりも、子供の実際の姿を見たいとの気持ちから、朝の会から帰りの会まで一つの学級にくっついて一日の学校生活を見たいとの要望があった。学校訪問は、第2バッチ以降、より継続的に子供の探究を辿れる授業参観を行っている。そのことと合わせて、実践記録を読む意義についても、研修員と丁寧に確認するようにしたい。

3) エジプトと日本の特活の実施方法の違いとそれがもたらした誤解及び不満

a. 日本の学校教育における特活の位置づけ

日本の学校行事の多くは明治時代に成立し、卒業式や運動会、遠足、修学旅行等今日の特活につながるような

様々な活動が行われてきた。しかし、それらは全て野外活動である。特活が教育課程に位置づけられるようになったのは、戦後である。その時、教科外ではあったものの、教育経験の面で子供にとっては重要な実践とみなされたものが「特活」に位置づけられるようになった。学級会や児童会、クラブ活動はその例である。

社会の変化とともに、子供の自主的・主体的な学びを育むニーズが高まるなか、日本の学校教育における認知的（教科）と非認知的²⁾な概念が組み合わせられた多様な実践は、「ホリスティック教育カリキュラムモデル」として世界の国々の注目を集めた。エジプトもその国々の一つである。日本の学校では、特活は「生き方」を教える方法として、学級や教科の授業に編み込まれている。具体的には、学級という子供と教師から成るコミュニティがあり、そのコミュニティで他者とのコミュニケーションや問題解決、協働探究、意思決定等日常生活のなかで直面する様々な場面を児童生徒が学級活動や授業のなかで経験し実践する。自立した者として目標を設定し、その目標を遂行するためにあらゆる方法を試すことを育むのが特活である。さらに、他者とのコミュニケーションを大切にしながら、自分の考えや意見と異なってもそれを否定したり破棄したりするのではなく、そこから学んで足していくことを道徳の授業で学ぶ。そういった面で、日本の学校教育は「ホリスティック教育カリキュラムモデル」として注目を集めている。

b. EJSにおける特活のあり方

エジプトは、道徳心や規律、協調性を若者の間に醸成する目的で日本型教育の一部である特活を2018年9月にEJSに導入した。当時、掃除と給食以外に特活についての知識や経験がほぼないままでの開校となったため、様々な混乱を招いたそうである。2019年1月から2月にかけての第1バッチでは、福井大学のスタッフとエジプト研修員の両者が様々な不安を抱きながら研修を実施した。研修員は、特活について長い歴史を持つ日本、さらに日本全国で教育の質に優れ高い評価を得ている福井県の学校で実施されている特活のあり方や現状を目の当たりにし、大きな衝撃を受け、また不満を隠すことができなかった。そこには、日本とエジプトの特活の違いが横たわっていた。第1バッチの研修で、筆者は研修中の研修員の声を聞き、それをメモに残し、さらに研修員が提出したレポートをもとに柳澤研究科長と相談しながら進めた。しかし、当時筆者は着任したばかりで、教職大学院の実践や理念の理解が十分でなく、また、筆者が研修員とぶつかることもあった。研修員を十分に支えられなかったという悔い

から、次の研修に向け、第1バッチの研修を振り返りながら、どうすれば研修員の支えになれるか考えた。そして、研修終了後に研修員が提出したレポートと JICA が発行した EJS 向けの特活のガイドブックを読み、研修員の現状を理解することに努めた。

c. エジプトの特活現状に関わる誤解の解明と研修員との信頼関係構築への手掛かり

第1バッチの研修員のフィードバックを受け、福井大学は第2バッチの受け入れに向け、必要な準備や調整に必死に取り組んだ。そして、2019年6月18日～7月14日までの4週間、第2バッチ目となる研修員を迎えた。第2バッチでは、エジプト教育省エジプト日本学校部長代理マレック・アハメド氏が研修に同行した。当初、筆者はマレック氏が同行することに違和感を覚えていた。講義の通訳の際、マレック氏が目の前にいることに多少の負担を感じた。しかし、実際は、マレック氏はエジプトと福井大学両者にとってとても重要な存在であった。マレック氏は EJS の現況を最も把握し、EJS に勤める教員と管理職のニーズを最も詳しく知る人であった。マレック氏が第2バッチの研修に立ち会うなか、第1バッチの研修員にうまく伝わらなかった情報やニーズに合わなかったアプローチが分析され、それを福井大学の運営スタッフと共有することができた。その結果、福井大学はエジプトの特活の現状を踏まえたアプローチへと、より調整を図り、研修を発展させることができた³⁾。

筆者は前述のように、第1バッチの研修時は自身の経験不足で研修員を十分に支えられなかったという大きな反省がある。筆者は教職大学院に着任する前までは、翻訳と通訳を主とした仕事をしてきた。この分野で最も大事なものは、言葉をそのまま機械的に訳すのではなく、相手に伝わるよう工夫して訳すことである。いわゆる「ローカライゼーション」することである⁴⁾。第1バッチの研修までは、筆者と日本の学校との関係は保護者程度に過ぎず⁵⁾、日本の特活のあり方や学校文化への親しみは限られていた。そのため、講義や学校訪問時に提供された情報を言われたままアラビア語に訳していた。そのため、エジプトの文脈や研修員の経験になく、かれらにとってしばしば新たな概念となるものが分かりづらくなり、誤解やフラストレーションを招いた。

第2バッチ以降の研修では、筆者自身のなかで2つの大きな変化があった。1つ目は、EJS の特活の事情が共有され明らかになったことにより、筆者が母国を離れてからの12年以上の間のエジプトの現状をより理解でき、日本の文脈と照らし合わせながら、自分のなかで調整でき

たことである。2つ目は、筆者の実践の深まりと経験の積み重ねである。教職大学院における日々の仕事において、教職大学院の院生と共に学ぶ機会が積み重なっていった。週間カンファレンスや月間カンファレンスで数多くの先生たちに出会い、その先生の取り組みをはじめ学校文化や組織、直面している課題やチャレンジを聴くなかで、自分のなかで知らなかった世界が徐々に開かれていく感覚を覚えた。また、学校訪問や授業参観の回数も増え、学校生活により深く親しむようになった。同僚と協働し学校の状況について話し合ったり、現職教員と共に学校の組織や運営について学んだり、お互いの実践を聴き合ったりすることで、学びが深まり、知識が豊かになり、視野が広がった。

エジプトの学校の状況についてさらに調べる必要があると感じ、インターネットでエジプトの教育の近況をフォローした。そして、日本と比べ合ったり、アラビア語でよく使用される教育分野の用語を調べたりして、自分のレパトリーを増やせるよう取り組んだ。そのなかで、第1バッチでの研修員の葛藤や不満の一部は、筆者とのコミュニケーション上で情報が十分に伝わっていなかったことが隠れた原因であることに気づいた。そこで、第2バッチでは、積み重ねた経験や深めた学びをどう活かせば良いかを考え、研修員とのコミュニケーションを工夫した。研修員は異国かつ異言語で特活という新概念について研修を受けているため、緊張するのは当たり前である。その緊張を和らげるため、言葉遣いには気をつけながら、エジプト人に馴染みのある話し方でアプローチすることを試みた。それは平常の会話のみならず講義の通訳においても試みたことであり、講義を通訳する際、エジプトの文脈にある程度一致する用語を用い、必要に応じその定義を付け加え、研修員に納得して分かってもらうことを心がけた。その結果、研修員に情報や知識がより円滑に伝わるようになり、研修が始まって間もなく、相互の信頼関係が築かれ、研修員は落ち着いた環境で学ぶことができた。もちろん研修員が不安を感じる時もあったが、その時は分かる範囲で相談にのるよう心がけた。

第2バッチの研修は良い結果をもたらし、第1バッチ時よりも高く評価された。マレック氏がエジプト側と福井大学側の間にあった情報の差を埋めてくれたおかげで、研修の成功につながったと言えるだろう。福井大学はマレック氏の諸助言や情報を活かし、2020年1月20日～2月14日の間に実施された第3バッチの研修を更に展開させた。筆者は第2バッチの研修における自身の取り組みを振り返るなかで、1回目とは違い、研修員と上手くコミ

コミュニケーションをとることができ、通訳に新たな工夫を取り入れられたことに充実感とその意義を見出した。そして第2バッチの研修を踏まえ、第3バッチでさらに力を入れ、より良い研修の実現に向け取り組んだ。

2. 研修の改善に向けた工夫

1) 翻訳の事前準備と通訳の配置

本研修の成功は、言語の壁を解消することにかかっているとと言っても過言ではない。福井大学には、アラビア語を母語とし理解するスタッフは筆者のみである。40人も研修員と福井大学のスタッフが、コミュニケーションが取れるよう、この課題をなんとか乗り越えなければならなかった。

第1バッチの研修時に課題となった翻訳の不備に関しては、更なる工夫が必要であった。第1バッチの研修では、まだ様々なことが明白でなかったため、訪問予定の学校の要覧をはじめ、特活に関わる資料等の翻訳を筆者が担った。時間が限られているなか、翻訳のほとんどを手がけることは決して簡単な作業ではなかった。それで、不備があった。そこで、第2バッチ時は、研修中に使用する資料の翻訳を担当する在日本エジプト大使館に依頼した。大使館との事前のやり取りでは、第1バッチ時における課題を説明した上で、第2バッチ、第3バッチで使用する資料を依頼し、納期も設定した。大使館は、翻訳チームを組み、積極的に翻訳作業に取り組んでくださった。研修中にも時に翻訳を依頼することがあったが、それにも迅速に対応してもらえ、相互理解のあった共同だったと言える。翻訳作業は大使館が担当するようになったので、その分筆者は研修の事前準備に取り組めた。研修員の情報を集めたり地域別にグループを作ったりし、第1バッチの時に翻訳作業のためにできなかった精神的・物理的な準備が行えた。

また、毎日講義後や学校訪問の後、グループディスカッション、週末にはクロスセッションの時間が設けられる。この話し合いの時間は、研修員が講義や学校訪問での学びや気づき等を深めたり共有したりするという面で研修の重要な柱であり、最も大事な時間でもある。各グループには日本人のスタッフが一人もしくは二人加わり、自分の経験や理解を研修員と共有することで、研修員の視野が広がり、日本の学校教育に関する理解や知識が深まる。このグループディスカッションでは、研修員と日本人スタッフの架け橋の役割を担う通訳の存在が欠かせない。そこで、通訳の配置を担当しているエジプト大使館に依

頼し、通訳を確保してもらった。5人の研修員から成るグループを8グループ編成したため、少なくとも8人の通訳が必要であった。しかし、4週間という長期間の8人の通訳確保は決して容易なものではなく、結果、通訳が足りない日々が続く時期があった。そこでまた問題が起こることとなる。それについては本稿の後半で記述するが、通訳のおかげで、研修員と日本人とのコミュニケーションが円滑に進み、深い学びにつながった。

2) 学校組織における校長の任務とエジプトで研修が乏しい特別支援を支えるために

本研修は、理論的な側面と実習的な側面という二つの側面が組み合わされることで、はじめてその意義が発生してくる。本研修の理論的な側面は講義と講読(理論書と実践記録)、実習的な側面は学校訪問とグループディスカッション・クロスセッション・発表(第3バッチ時に導入した新たな取り組みで、非常に有意義であった。後ほど詳細に記述)がある。読む資料としては、『コミュニティ・オブ・プラクティス』や『省察的実践者の教育』、伊那小学校・福井大学教育学部附属義務教育学校の実践記録、新学習指導要領等がある。研修員は実習的な側面を目指し来日しているため理論的な側面には飽きたり反発したりすることがあったが、その理由として資料の翻訳にあった。資料には教育の専門用語が数多く含まれており、翻訳者は教育の専門家とは限らないため、資料の一部が文字通りに訳された結果、脈絡のない文章となり、もともとの文脈の意味が失われてしまっていた。従って、研修員はフラストレーションを感じ興味を失ったり、分からないまま読み続けたりし、資料を読む本来の目的が失われてしまっていた。そこで、筆者は、戸惑っている研修員のサポートに入り、文脈が不明な部分を分かりやすく説明する工夫をした。エジプトの教育背景を念頭に置きながら、エジプト人に馴染みのある内容や例えに切り替えると、難しい論理的な話もイメージが浮かんでくる。そして、この理論的な話を、自分の実践や学校訪問で観察した子供の学びと照らし合わせ、分析し、実践の意味を捉え直すことができた。そして、今まで深く考えていなかった記録の意味や省察の意味について考えることができた。

しかし、資料だけでは伝わらないことがまだ多く残っていた。特に、校長の任務や特別な配慮を要する子供に必要なサポートについてである。この二つに関しては、第1バッチの研修から絶えず要望があり、質問が多く挙げられていた。筆者はグループディスカッションの際、一つのグループに専属することなく、全てのグループをまわり、

研修員の議論や話し合いの様子を確認し記録している。第2バッチの研修員の半分はEJSの校長だったため、特に校長の任務についての質問が多かった。一方、第3バッチの研修員は幼稚園と小学校の教員だったため、特別支援についての疑問が多くあった。筆者の方にも直接質問が何度も寄せられたが、答えられないことが多くあった。そこで、柳澤研究科長に研修員の思いを伝え、相談した。その結果、研修員の実践と学びに深く関わる講義がそれぞれの研修で新たに導入された。予想以上に非常にインパクトが強く、研修員の士気を高めた。それぞれの講義について下記に述べる。

a. 日本の校長の取り組みから学ぶ

研修員からは、校長の1日の仕事の流れや校長に託される任務、そして教育改革につながる学校づくりや教員育成と研修実施のあり方、子供の成長と学びの過程における校長の貢献とは何かという課題が取り上げられ、日本の学校での校長像と役割について詳しく学びたいという要望があった。

エジプトの校長は従来、教育に関係する事柄に関与することなく、その役割はただただ管理職に留まっている。管理職と言っても、事務的な事柄が多く、教員、生徒と関わることはほとんどない。そのため研修員は、日本の学校を訪問し、校長の役割は事務的な手続きのみならず、学校運営とそれに関わるカリキュラムマネジメント、教育改革の推進等にわたることについて何うと、驚愕する。エジプトでは、教育改革を推進する目的でEJSが新設された。したがって、その学校長として勤める者は、教育改革を推進するために自分に何ができるかを問わないわけにはいかない。特に第2バッチでは、20人中10人が校長職に就いていた。その10人は校長の具体的な役割について様々な質問を投げかけ、学校訪問の際は校長の1日の行動を観察したいとの要望があった。しかし、それは現実的には難しい要望であった。

そこで、柳澤研究科長から新たな提案があった。それは、校長としての豊かな経験を持ち、現在教職大学院に勤めている淵本教授にご自分の経験と校長としての歩みについて講義をしていただくというものであった。淵本教授の快諾のもと、「実践・省察・記録による学校づくり～協働による同僚性の構築～」という題名で、非常に有意義な講義が行われた。校長の主な仕事、教師の成長のための条件、実践記録の重要性、管理職も実践記録を書くこと、未来の学校づくりに向けて等、興味深く知見に富み、発表が終わりに近づくと、研修員は大喜びで歓声をあげた。この講義を通じ未解決だった校長に関する様々な疑問や不安

が解消され、研修員が学校づくり、教育改革の推進における校長の役割、子供の教育を支える役割に展望を持ちながら深く考えていけるようになった。しかし、課題はまだ残されていた。

筆者は事前に淵本教授の講義の内容（パワーポイント）をアラビア語に訳し、発表の逐次通訳もした。正直に言うと、この講義は筆者にとっても非常に有意義で、とても勉強になった。筆者は、着任して以来、様々な学校を何度も訪問し、研究会や授業研究会に参加していたが、校長の任務と学校における校長の役割について伺う機会がなかった。筆者が持っている知識や情報は全て散発的に得られたものであり、このように学校づくりにおける校長の役割や任務について丁寧に詳細を聞く機会がほとんどなかった。そのため、研修員よりも筆者の方が感銘を受けたと言えるほど、講義はとても印象的であった。筆者を含め、研修員はエジプトの学校で育ち、校長の役割は事務的な手続きと教員を評価するに過ぎないという共通認識を持っている。エジプトの教育背景を持つ筆者は、淵本教授の講義に感銘するとともに、研修員が思うことや感じるものが分かっていた。講義では、「校長はどんな基準に基づいて教員を評価するのか」「評価の用紙にはどんな項目が書かれているのか」「校長はどのぐらいの頻度で教員を評価するのか」等、評価ばかりに関する質問が次々に寄せられた。エジプトと日本の教育制度が大きく異なる現実があるからこそ、淵本教授の回答は研修員の質問に答え切れない時もあった。講義終了後、筆者の方に個人的に多くの質問が寄せられ、筆者はエジプトの文脈に合わせた回答を試みたが、EJSが新たな取り組みを始めようとしても、制度で縛られることがあることを知った。この厳しい現実のなか、どのように新たな取り組みを実現させることができるのかを、今後研修員と共に考えていきたい。

b. 特別な配慮が必要な子供と、特別支援における教師の役割を考える

第1バッチの研修時から絶えずあった要望は、「特別支援」についての講義である。来日する研修員の一部は専攻が特別支援であるものの、教材や研修がない、または足りないのが現状であるという。特に、健常児と同じ学級で学ぶ発達障害を持つ子供たちとどう関わればよいか、どういった支援が必要かについて悩んでいた。そのような悩みを持つ教員たちは、日本での研修に大きな期待を持ち来日している。しかし、本研修は特活を中核に子供たちの主体性を育てるための取り組みを軸に実施されており、特別支援を中心に実施されているわけではないため、その対応も少なかった。

第1バッチの研修は初回であり研修員の急な要望に応えられなかったが、第2バッチと第3バッチでは新たな工夫に挑んだ。前述したように、本研修には学校訪問があり、それは数時間だけの訪問もあれば児童生徒の登校から下校までの訪問もあるが、1日訪問の際、4、5人から成る小グループに分かれ、各グループが異なる学校を訪問している。第2バッチの研修の1日学校訪問はいくつかの学校で行われ、福井市足羽小学校がその一つであった。足羽小学校の校長は、元教職大学院准教授で特別支援がご専門の小杉校長であった。小杉校長は、特別支援に興味がある研修員向けに足羽小学校における特別支援の状況や取り組みについてプレゼンテーションを用意していただき、研修員の質問にも応じてくださった。また、説明を聞きながら、研修員は特別支援の学級を外から見ることができた。筆者はこのグループに同行していなかったため、印象を具体的に聞けなかったが、同行した同僚からとても印象的だったと聞いた。

各学校には、当日見せてもらう活動を事前に共有してもらっていたため、それぞれの研修員に自分の目で観察したい活動に応じ、優先順位も考慮した上で訪問先を決めてもらうことにした。20人中2人が足羽小学校を選択し、残りの研修員は興味に沿って4つの学校に分かれた。残りの研修員のほとんども特別支援の教育に興味があったが、人数や優先順位もあったため、それに従ってもらった。学校訪問が終わると、大学でグループディスカッションが行われ、それぞれが観察したり、経験したり、新しく学んだりしたことをそれぞれのグループで共有し、新たな知識を得ることができた。

他方、筆者がグループをまわり研修員の話し合いを聞くと、「また同じ機会を作ってくれないか」「可能なら、特別支援の専門家から話が聞きたい」「エジプトでは特別支援についての研修がないから参考できるような資料がないか」等、特別支援の授業を見ることができなかった者、または見たがさらに詳しく聞きたい者から多くの質問が寄せられた。特別支援にほとんど関わったことがない筆者は、研修員の細かい疑問には答えられないのが悔しかった。第2バッチの研修における特別支援についての学びはこの学校訪問であったが、第1バッチと第2バッチを振り返り次の準備を進めるなかで、研修員の特別支援に関する要望を柳澤研究科長にお伝えした。研究科長は第3バッチで、全員に向けての講義の可能性を探ってください。第3バッチでは、特別支援がご専門の福井大学の松木理事が全員に向け「特別なニーズを持った子供たちのいる教室」という題名で発達障害を持つ子供たち

をどう支えればいいのか、教員の役割は何かという内容について講義をしてくださった。そして、講義が終わった後、発達障害と知的障害についての質疑応答も行われ、研修員は勤務校で実際に悩んでいる問題を次から次へと質問した。「注意欠陥多動性障害（ADHD）を持つ子にどのように対応すればいいか」「教員にくっついて教員としか関わらない子を、どうやって他の子供たちと関わらせるか」「学習困難を抱える子供たちにどう対応すればいいか」等々の例が挙げられる。松木理事は、それぞれの質問や疑問にとっても丁寧に対応してくださった。

筆者がまたこの講義を通訳したが、研修員と同様特別支援について詳細な講義を受けるのは初めてであり、この経験は筆者にとっても研修員にとっても特別なものとなった。松木理事は、ゆっくりと話され、講義をストーリーのように語られた。筆者もその調子に乗り、アラビア語にもストーリーのニュアンスをかぶせるよう話にリズムを付けてみた。できるだけ平易な単語を選び、話に抑揚を付けることで、松木理事の講義の内容は研修員の心に残るものとなった。講義が終わった後、筆者は研修員に訳し方を褒められ、とても感動した。講義の内容自体は非常に情報豊かなものであったが、それを研修員の頭と心に届けられたことが嬉しかった。筆者は松木理事の講義を聞いて訳す際に、サウジアラビアでの自分の実践⁹を思い浮かべ、学習困難やADHDに似ている症状を持つ子供たちを思い出していた。その子供たちは診断されていなかったが、松木理事から伺った症状が似ていた。筆者がサウジアラビアで特別な配慮が必要な子供達を支えるために必要な知識を持っていなかったため、その子供たちを十分に支えることができなかった。知識不足で困っていた自分には支えがなかったため、同じことで悩んでいる研修員を支えることに必死だった。

長時間にわたる特別支援の講義とそれに続く質疑応答のセッションは、強く研修員の印象に残り、研修員は満足した顔でこの日の研修を終えた。無論1度の講義で全ての疑問が解消されるわけではないが、この集中講義にはヒントや手がかり、具体例が多く含まれていたため、研修員は自身が抱えている問題について考え直したり捉え直したりしながら、これまでの取り組みを振り返ることができたと思う。筆者もこの講義からたくさん知識が得られ、そして自分の学びが発展していることに気づくことができた。

研修の通訳及びコーディネーターの仕事に取り組むなかで、自分も研修員と共に学び、日々新しい知識や学びが身に付いていることを実感している。様々な講義や研修

員との話し合いをきっかけに、日本では当たり前、またはエジプトでは当たり前だと思っていたことについて考えさせられるようになり、以前見えていなかったことが見えるようになってきた。エジプト研修のおかげで教育について包括的に考えるようになり、自分の専門ではない分野についてもある程度の知識を持つ必要があることが分かった。この研修は自身の日々の教職大学院における仕事にも大きく影響を与え、自分の視点がさらに広がっていることを実感している。

Ⅱ. 第3 バッチ目(2020年1月20日～2月14日)の新たな展開と自身の成長の飛躍

1. 京都府と長野県の学校訪問と特活への特徴的なアプローチ

上述のように、本研修では学校訪問が重要な柱となっている。研修員が日本の学校を訪問し、授業を参観し、授業中の子供同士のやり取りと子供と教師のやり取りに注目しながら、教師がねらいを達成するために取るアプローチの工夫や、子供の主体的・自主的な取り組みを見据えた様々な活動を観察する。活動を見た後、自身の勤務校の現況に鑑み、どのような活動が実施できるか、どのような活動が子供たちの好奇心を引き出し自主的な取り組みに繋がるか等を考える。そのため、様々な学校を訪問し、各学校の多様な取り組み、特活の特徴等に注目することが重要となる。

研修では、特活の分野で優れたいくつかの日本の学校への訪問が計画されており、第1バッチと第2バッチの研修員は成田空港着であったため、移動を考慮した上で、東京と長野の学校の訪問を研修の第1週目に予定した。しかしながら、エジプトと日本の特活の実施方法には大きな差があるため、研修員は、日本の特活のあり方、子供たちの学びの様子、教師の協働的な取り組みに深く感銘を受けながらも、自分たちにとっては遥かに遠い夢で実現しにくいものと捉えかねず、実際そうしたことが起きていた。

本研修は、長期的な授業研究として構成され、四つのサイクルから成る。研修員は各サイクルで理論的、実習的な学びの積み重ねを経て、次のサイクルに入る。通常は、特活の意味とプロセスへの協働探究について学び、それから特活で優れた学校を訪問する。しかし、第1バッチと第2バッチの研修では、前述したように不可避の要因があり、順番を前後にせざるを得なかった。第3バッチの

研修は状況が異なり、より有利な挑戦への道が拓けた。以下、その詳細を記述する。

1) EJSの特活のあり方の明確化とそれに伴う筆者の見解の変化と研修員とのかかわりの展開

第3バッチが成田空港ではなく関西空港着で来日することになったため、到着後直接福井に向かった。到着地の情報は福井大学と事前に共有されたため、研修計画にいくつかの調整を加えることができた。これまでとは異なり、1週目は福井で始まり、県外の学校訪問は2週目に計画された。それは非常に良い結果をもたらした。また、訪問先も東京から京都へ変わった。

京都では、檜原小学校、松陽小学校、陵ヶ岡小学校の3つの小学校を訪問し、それぞれの学校での取り組みや活動、特活のあり方を観察した。これらの学校で特に特別だったのは、特活の授業である。それぞれの学校では、学級会や学級指導、学級活動等、特活を代表する授業が存在し、それを生で見ることができたのは、本研修の大きな特徴だったと言える。筆者は、EJSで実施されている特活を知るために、特活のガイドブックを購読し、グループディスカッションの際研修員の話に傾聴するのだが、研修員からの情報はいつもバラバラで、EJSの特活についてのイメージがなかなか掴めない状況にあった。研修員から附属の実践や特活のあり方について質問があった際、こちらの答えが疑問に添えないこともあった。その理由が何かは筆者には理解できていなかったが、京都の学校訪問で特活についての理解が深まり、研修員の気持ちを理解するための手掛かりを得ることができた。

陵ヶ岡小学校で観察した学級活動の一つは、指導案に記載されている手順や用語が、EJSに勤める教職員のために作成されたガイドブックの指示とほぼ同様のものであった。例えば、EJSのガイドブックにある学級活動と学級会を例にあげると、この二つの場合、一つの課題があり、子供たちはその課題に自主的に取り組み解決するために、「つかむ、さぐる、見つける、決める」という4つの段階を経て協働的に活動を進めるのが原則と記載されている。子供たちが話し合いのなかで課題の重要な部分を掴み取り、その課題を解決するためにあらゆる方法を探り、適切な解決法を見つけたら、ようやく皆で決めるという過程を通じ、子供たちの自主的で対話的な取り組みへの精神が育つ。子供たちがお互いのお互いのお互いの話を聞き尊重すること、他者の意見から新たなことに気づき自分の意見を考え直すこと、意思決定の段階で全員が賛成する意見にたどり着くまで意見を吟味することなどの道徳を学ぶ。

また、陵ヶ岡小学校では、その日計画されていた行事が印象的であった。この行事では、6年生が来年6年生となる今の5年生にバトン渡しをし、様々な助言をしたり、自分たちの経験を共有したりしていた。同様に、5年生がお世話になった6年生の先輩に感謝の気持ちを表しながら先輩の経験を真剣に聞き、来年6年生として自分に何ができるかを考え、6年生の意見を求めている。それは、集団活動や協働的な学びを活性化する特活の行事である。

一日の授業参観と講義が終わった後、参観した学級の担当教員と質疑応答の会が設けられ、研修員は教員に教育課程に関係する様々な質問をした。研修員が勤務校で直面している課題について質問し、日本人教員の意見を求めた。両者の視点が合致しない時があったものの、特活の意味、あり方、そして学級運営とそれに関わる子供同士と、子供と教師の関わり方について幅広く学ぶことができた時間であった。一方、ガイドブックの指示にこだわる研修員には、授業が計画通りに進まない時の日本人教員の折り合いが伝わらない。それは、ガイドブック通りに進めなければならないという研修員の気持ちや、そうした状況にある故であることが、その時ようやく分かった。ガイドブックにこだわる研修員の気持ちも大事にしながら、どのようにガイドブックの指示を子供の学びや発達につなげるかという問いを、共に探る必要がある。次回以降の課題としたい。

2) 伊那小学校の訪問と実践を読み取る力の向上

伊那小学校は、伊那市のほぼ中心部にあり、東方と西方からアルプスが見えるととも景色がよい綺麗な丘の上に建っている。自然に恵まれ、自然との触れ合いを豊富に取り入れた活動に力を入れている。他の小学校でも自然との触れ合いを大事にした活動が取り組まれているが、伊那小学校はこの分野で特に優れている。訪問した日は「公開学習指導研究会」の日で、伊那小で取り組まれている総合学習・総合活動を中核とした教育課程を学びに日本全国から教職員が来校していた。参加者は、各学級での活動を観察し、一人一人の子供が問いを追求し学びを深めていくには教師のどのような支えがあるか、子供の教育課程における教師の役割は何かといった問いを持ちつつ、伊那小の取り組みを見て、お互い学び合いながら自身の実践を振り返る。

この公開学習指導研究会では、1年生から6年生、そして特別支援の全ての授業が公開され、研修員がそれぞれの学級を自由に参観することができた。公開された活動は、1年仁組の「ガリバー（ポニー）と一緒にガリバーと

たのしいせいかつをおくろう～」、2年孝組の「クロとロク（ヤギ）と家族との幸せな生活をつくろう～新たな家族との生活を思い、クロロク小屋を改造しよう～」、特別支援学級陽組「友達と料理をつくろう～畑でとれた野菜で、おいしい料理をつくろう～」などである。

午前中の自由参観では、研修員がグループに分かれ、各グループには解説をする日本人のスタッフに加え一人の通訳が付いた。筆者は両方を兼ねて一つのグループに付き添った。筆者が付き添ったグループは全学級をまわり見学したが、特に1年仁組で長時間を過ごした。この学級の活動では、子供たちがポニーと一緒に遊んだり、関わったりして楽しい時間を過ごそうと取り組んでいた。我々のグループが教室に入ると、子供たちに歓迎され、子供たちは「ポニー、見て！」「一緒に身を隠そう！」「ポニーが動いてくれない！」など、ポニーとの活動に関係あるコメントばかりを述べ、自分たちの気持ちを我々と共有してくれた。子供たちが窓から見ると、ポニーが二つ離れた学級の前に立っていた。子供たちは自分たちの学級の前に呼び寄せようと頑張るが、なかなか寄ってくれない姿に、様々な工夫を試みる。アイデアを出し合い、実施方法を仲間と探り、方法を決め、実際にやってみてうまくいかなかったら更にアイデアを発展させるというスパイラル的で探究的な活動を行っていた。子供たちはこの活動でただ動物と遊んでいるかのように見えるかもしれないが、その遊びのなかで子供たちは「発意、構想、構築、実行、省察」の探究的な学びのサイクルを展開させていた。

第1バッチと第2バッチの研修では、研修員がまだ長期的・探究的なプロジェクトやプロジェクト型学習、特活の意味とあり方について講義をほとんど受けておらず、実践記録を読んでいない状態で直接伊那小学校を訪問していたため、衝撃を受け感動したあまり、優れた学校としての印象しか残らなかった。子供たちが自らの求めや願いから学習を展開する主体的で探究的な学びを消化できないまま、訪問が終わってしまった。

一方、第3バッチの研修では、事情が異なった。研修員は1週目から2週目にかけて、実践的な自己紹介である「三つの種」から始め、授業研究の意味と方法の理論的側面と、附属前期課程における授業研究の観察による実習的側面の往還から学び、活動の部分サイクル・包括サイクル・多重サイクル・年間サイクルに関する講義を受け、実践記録を検討した。毎日行われる振り返りのセッションでは議論を重ね、自分の学びを深め、自分の気づきと理解を他者と共有し、その日の記録作成に取り組んだ。そして、特活

と授業研究に関わる講義を受け、附属幼稚園の遊びと活動のなかにある学びを探った。さらに、京都府内の学校を訪問し、福井とはまた別の特活の取り入れ方をしている学級会と学級活動の授業を見て、狭い括りから抜け出し広い視野で子供の探究的な学びを捉えることができた。

研修員は、伊那小学校で子供たちが社会と生活と自然に密接に関わる様々なプロジェクトに自主的・主体的に取り組み、自分の問いを追求している姿を見て、研修の1週目と2週目で積み重ねてきた知識や思考、理解と関連付け、一つの活動においても子供たちの多重のサイクルから成る探究的な学びを読み取ることができた。ポニーの活動で言えば、子供たちはポニーを寄せるのに何度も考えを展開し、ようやくポニーの注目を引く行動にたどり着き、実際にポニーを窓に寄せた。子供たちがねらいを持って試行錯誤を繰り返し、それを達成し、研修員はそうした子供たちの活動の展開を追いかけることができた。

今回の伊那小学校の訪問は筆者にとって初めての同校への訪問であり、研修員同様驚きを隠せなかった。本訪問で筆者は子供の実践や学びの展開、子供の探究的な学びを深く読み取ることができ、自身の経験の積み重ねを実感した。第1バッチと第2バッチの研修では、まだ学校との関わりが浅く、ラウンドテーブルや公開授業研究会にそれほど参加していなかったため、実践や活動を読み取る力が足りず、研修員の質問に対し狭い範囲でしか答えられなかった。しかし、第3バッチの研修ではこれまでの2回の研修を踏まえながら、伊那小学校における子供の学びの展開と探究の分析、具体的には思考の展開と活動のつながりを研修員に伝えることができた。自分の読み取りや掴みがあったからこそ、グループの質問に応えられ、分かってもらえ、納得してもらえたのであろう。自分のなかで実践を読み取る力が伸びていることを実感した。本研修は、自分にとっては大きな展開であり、自分の可能性を発見できるものであった。

2. 附属の組織の理解とそれにつながる筆者の成長を跡づける

本研修で最もよく訪問し、そこでの実践や取り組みから様々な知識や学びを得ているのは福井大学附属義務教育学校である。子供の自主的・対話的な学びを促すための教師の実践や工夫を観察し、授業研究や教師の振り返りの会にも何度も立ち会わせてもらっている。訪問の際は、訪問場面の通訳だけでは足りず、子供の実践及び教師の実践の解説が不可欠である。活動の途中から入ると、子供たち、とりわけ低学年は何をしているか読み取れず、結局

子供と一緒に楽しく遊んでいる姿を見ることで訪問が終わってしまう場合がある。

筆者が着任して3ヶ月後の第1バッチの研修では、まだ附属の組織や学びの概念や取り組みについて何も分からないまま研修員と共に訪問することとなり、子供たちの活動がまったく読み取れず解説できなかった。「これはどんな活動?」「子供たちは何をしているの?」「学びのサイクルとは何?」「私たちは今の活動で何を見ればいい?」「子供たちは何を学んでいるの?」「この活動で何をねらっているの?」など、子供の活動に対する不理解や疑問を反映する質問が研修員から筆者に五月雨のように浴びせられた。研修員と同じく附属の取り組みを初めて見る自分は、自分でも分からないのに何を説明してあげればよいか、学びのサイクルとは何を表しているのか、どのような言葉で説明したら分かってもらえるか等、フラストレーションが隠せなかった。さらに、教職大学院の理念や取り組み、組織についての理解も未熟であった。準備不足、知識不足、そして日本の教育制度、とりわけ附属の組織や制度、そして教職大学院の取り組みについての自身の学びや情報の乏しさを痛感した。分からないことが多いあまり、自分だけでは無理だと感じ、様々な情報を同僚に求めた。しかし、分からないのは自分だけだと感じ、プライドが傷つき、それが大きなストレスとなった。どうして私だけが分からないのか、どうしていつも同僚に頼らなければならないのか、私は本当にこの仕事に適しているのかと、どんどん自分の力を疑い、私は頼りにならない者として自信を失った。それは通訳の質にも影響を与えていると感じた。自分が分からないため、違うことを通訳してしまうといけないと思い、自分にも研修員にも言葉が分からなくても一字一句通訳をした。研修のまっただ中であるため、分からなくても、なんとか工夫しなければならなかった。そのため、プライドが傷付いても、研修員のために同僚にいろいろ聞いたり、確かめたりしながら、自分でも学ぼうとした。

第2バッチの研修では、着任してから9ヶ月が経っていたが、まだまだ慣れないのが現状であった。しかし、第1バッチの時よりも自分の学びと理解が徐々に深まっていた。以前ありのまま受け取っていた情報については、その源や裏づけを探るようになった。以前は間違いを恐れていたが、授業や授業研究の参観、同僚との協働的な取り組み、そして院生である学校の先生が思うようにできなかった授業について振り返る姿や、そのことが書かれた実践記録を読んだりするなかで、「自分自身も研修中で、間違ってもいい。それこそが試行錯誤」と、間違いを恐れ

る気持ちを乗り越え自信を取り戻そうと工夫した。同僚からも研修中、そして研修以外でも励ましの言葉をいただき、その言葉が強く心に響いた。周りの先生方が私の苦勞、悩み、努力を分かってくれ、私に共感してくれるのは、私の精神力を高める原動力であった。

第3バッチの研修は、着任して1年3ヶ月が経ち、さらに自分の変化と成長を大きく実感した。教職大学院という組織とその理念、取り組み、そして日本の教育制度、附属の組織と学びの理念、日本の特活とEJSの特活についてかなりの知識を身に付け、研修に自立的に取り組めるようになった。積み重ねた経験や学びが形式化され、研修員のニーズや期待、研修中で直面しそうな課題を想像しながら行動するようになった。教職大学院の背景や理念についての知識が深まった結果、講義の通訳も円滑になり、質も向上し、研修員とのコミュニケーションが取りやすくなった。研修員が講義に基づきグループディスカッションを積極的に進められることは、通訳の質が高く、情報が十分に伝わった証拠でもある。それが第3バッチの研修で実感できた。

第3バッチの研修時、附属前期課程で「わくわく交流デイ」という、1年生が来年1年生になる幼稚園の子供たちのために楽しい交流会を持つ行事を計画していた。子供たちは、幼稚園児に楽しんでもらえるよう準備を重ね、様々な遊びを発想し工夫する。活動がどこから始まり、どのように展開したか、子供たちがどうやって課題と向き合っているかといった子供の取り組みを2週間にわたり観察できた。その結果、単発的な観察では捉えにくい活動の展開、そして子供が直面する課題とその解決に向けての試行錯誤、子供の探究的な深い学びを支える教師の役割を継続的に辿ることができた。また、練習を重ねてきた行事の本番も見ることができ、子供たちが積み重ねてきた練習の成果を実感した。

他方、附属幼稚園でも「子供たちの遊びと活動のなかにある学び」を2週間にかけて追いかけることができたため、一つの活動がスパイラル的に展開していく過程を実際に追求することができた。この継続的な訪問についての研修員の感想を、研修員の記録から以下いくつか取り上げる。

- ・ ナダ・アハメド (グループ C1) : 活動が単発的なものから連続的なものへと展開するのを見た。

- ・ シャイマー・ムハンマド (グループ A2) : 活動が展開していく過程を見た。最初子供たちはお寿司づくりに取り組んでいたが、次から次へと発想が展開し、お寿司だけではなく、アクセサリーや他の食べ物にも及んだ。さらに、お客さんを呼び込むために広告も作り、お店の店長も割り当てた。

上記のコメントには、活動が始まった時の子供たちの様子、子供たちが直面した課題とその課題を解決するために行った工夫、活動をさらに展開していくために行っていた様々な発想を、研修員が自分たちで掘み解釈することができた実感が反映されている。

3. 研修員の主体的で協働的な活動への試み

本研修では、研修員が主体的で協働的な学びを培うことを組織しているが、第3バッチの研修で新たに取り組んだこととして、研修員によるプレゼンテーション(発表)がある。

具体的には、1日の最後に、各グループから一人の研修員がそのグループを代表して、グループメンバーとの振り返りのセッションにおける議論のなかで、特に重視したことや印象に残ったこと、今後の計画や展望を発表する機会がつけられた。それは研修の状況を見ながら、1日おきか2日に1回の程度で行われ、全員が経験できるよう交替で実施し、毎回違う人に発表してもらった。それはいくつかの利点をもたらした。まず、グループの発想や議論がグループ内に留まらず、他のグループと他の日本人スタッフとも共有され、知識が溢れた時間となり、自分の思いを大勢の人の前で発揮する練習になった。そして、子供たちに育てたい「お互いの意見を尊重し受け入れる」練習へとつながり、また、まとまりがないアイデアをまとめ、言葉を丁寧に選択し、時間内に説明する練習にもなった。研修員は、最初は、言いたいことを全て時間内に言い切れなかったが、徐々に言葉が豊富になり、時間内に重点を絞ることができるようになった。さらに、自分の考えを表し相手に伝えるために、ホワイトボードを活用する等の発表の工夫が試みられるようになった。

子供たちの主体的な精神を育てるには、まず教師である自分がその精神を持っていなければならない。それは決して簡単なことではないが、研修員はこの活動を通じ、他者と協働でその力を培うことを実践した。今後子どもたちの主体的・協働的な力を育むときのアイデアとなり、智恵となることと思う。

Ⅲ. 省察と今後の展望

本稿ではモスタファ (2019) における第 1 バッチ目の研修において残された課題を検討しながら、第 2 バッチ、第 3 バッチにおける研修の展開を記述した。第 3 バッチでは、研修の内容も大きく展開し、また自身の成長の飛躍を実感した。筆者を含め研修にかかわったスタッフが、実践を振り返り、良かったこと、うまくいかなかったこと、課題として残ったことを記録しながら、研修員のニーズと要望、そして EJS の現況を踏まえ、協働で研修を発展させてきた。第 3 バッチの研修員は、2 週間にわたり活動を観察し、学習の展開を追い、子供たちの長期にわたる自主的で対話的な学び、そして協働的な取り組みから生まれる可能性を探ることができた。そして、子供の学習を支える教師の学級づくりへの取り組みとそれにかかわるあらゆる工夫に触れることができた。日本の学校長と行った懇談や質疑応答では、教育と組織マネジメントにおよぶ多様な質問や議論が交わされ、豊かな知見を得ることができた。また、EJS での特活の授業と多くの共通点を持つ日本の特活の授業を実際に観察し、特活の歴史と学校ごとに異なる様々な特活の実施方法にも触れることができ、とても有意義であった。

伊那小学校の訪問に関しては、第 2 週目に実施したことが研修の成功につながった。特活について学び、実践記録を読み、福井県内の学校を訪問して特活の様々なあり方に触れてから伊那小学校を訪問すると、その組織や活動の構造が受け入れやすくなる。また、今回の研修に新たに導入された研修員の全体でのプレゼンテーションの時間では、研修員が言葉のみではなく次第に創造性に溢れた図や絵をホワイトボードに描き、それを生かしながら自分の思考や将来の展望を積極的に共有するようになった。今後の本取り組みの継続が期待される。

一方、課題も残っている。研修については、通訳の人数が足りない日が多く、マネジメントが難しい時があった。講義や話題提供、つまり大学側 (附属も含めて) から提供される全てのプレゼンテーションの通訳を筆者が担い、グループディスカッションや大学以外の者 (例えば、エジプト大使館の関係者) が発表等を行う時の通訳は通訳者が担うという役割分担を、その場で考えていた。グループの数から、少なくとも 8 人の通訳者が必要だったにもかかわらず、それぞれの通訳者の都合上 5~6 人しかいない日々が続く、筆者がグループディスカッションに通訳者として参加せざるを得ない時が多かった。筆者は通訳の他にも、毎日更新される資料の翻訳作業も担っており、全

体のコーディネーションにもかかわっている。そのため、午前 8 時半から午後 4 時まで休憩をほとんど取ることなく作業を行う日が続いた。その結果、疲労で体力が弱まり、研修中に大きく体調を崩すことがあった。幸い一日あけて仕事に復帰できたが、この研修に尽力しているスタッフにも同じことが二度と起きないように、組織体制については十分に考える必要がある。通訳者はこの研修の成功に大きくかかわる。研修の人数に合わせ通訳者を用意することは大前提であり、必要な人数の確保を、今後譲ってはないと思う。

もう一つ、自分自身の成長を支える記録のことである。3 回の研修を通じ、自身の取り組みが展開していること、自信が深まり、自分の可能性が大きく広がっていることを実感している。それを支えるのは実践と共にある記録である。筆者は研修の間、通訳や資料の整理と準備及び全体のコーディネートで忙しく、毎日の記録を残す余裕がほとんどない。現在は時間が取れる際に単発的にメモを残す程度の記録となっているものを、今後は、研修が終わった後全体の流れが見え、自分自身の振り返りをより良く支える日々の記録づくりを工夫していきたいと思う。

[注]

- 1) 2019年度に開校されたEJSの学校数は41であり、24県に配置されている。2020年9月3日のマスラウィー電子新聞によると、2020年度に新たに2校が開校され、合計43校になる予定である。
- 2) ここで言う非認知的教育とは、教科以外のいわゆる非認知的なスキルを育むことを意味し、人間関係、動機、集中力、配慮力、自制、リーダーシップなどのような社会的、感情的なスキルを育てることを目的とする教育のことである。教科同様、非認知的なスキルも重要であり、子供の成長過程において教科と非認知的なスキルが相互に機能している。日本の学校では、非認知的なスキル、いわゆる特活が教科のように時間割に割り当てられている (Tsuneyoshi, Sugita, Kusanagi, Takahashi 2020)。
- 3) エジプト研修員は福井大学での研修前、本国でJICAが実施する特活についての導入研修を受ける。しかし、第1バッチ受け入れ時、その研修についての情報を福井大学が得ていなかったため、第1バッチにおいて誤解を招いていた。
- 4) 「ローカライゼーション」とは、日本語で「地域化」という意味で、ある国を対象に作られた製品を他の国でも使用できるように、その国の言語に対応させることである。
- 5) モスタファ・半原 (2018) を参照されたい。
- 6) モスタファ・半原 (2018) を参照されたい。

[参考文献]

- 1) Ministry of Education (2018). *Curriculum Framework for Grade 1- Competency-based Learning and Learning for Living 2018-2019 (Arabic Version)*, Center of Curriculum and Instructional Materials Development (CCIMD).
- 2) 独立行政法人国際協力機構 (JICA) (2017). 『エジプト・アラブ共和国 エジプト日本学校 (EJS) 普及に向けた情報収集・確認調査ファイナルレポート』, インテムコンサルティング株式会社.
- 3) ドナルド・A・ショーン (2007). 『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房.
- 4) ドナルド・A・ショーン (2017). 『省察的实践の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』, 鳳書房.
- 5) Education 2.0 Egypt, (www.unicef.org/egypt/education).
- 6) Egypt Vision 2030, (cabinet.gov.eg/e371_8e49/GovernmentStrategy/pages/egypt%E2%80%99svision2030.aspx).
- 7) エジプト教育省 (2020). 「教育省 2014/2020」, (<http://www.moe.gov.eg/>).
- 8) Etienne Wenger (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business Review Press.
- 9) 淵本幸嗣 (2019). 「福井大学連合教職大学院におけるエジプト教員研修」, 『教師教育研究』, 第 12 巻, 53 頁-71 頁.
- 10) 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2011). 「探究するコミュニティへの誘い スズメノカタビラの生態を探究する (理科・1 年)」, 第 1 巻, 2 頁-17 頁.
- 11) 半原芳子 (2019). 「福井大学連合教職大学院における国際展開の自身の経験を跡付ける 2014~2019 年の取り組みのなかで」, 『教師教育研究』, 第 12 巻, 115 頁-133 頁.
- 12) 伊那小学校 (1980). 「お店やさん」, 『社団法人 信州教育会出版部』, 136 頁-169 頁.
- 13) JICA (2019-2020). *Teacher's Guideline for Tokkatsu (Arabic Version)*.
- 14) 高阪将人 (2019). 「エジプト・アラブ共和国における教育改革の取り組み 教師の専門職学習コミュニティ及び教育環境の現状と課題」, 『教師教育研究』, 第 12 巻, 45 頁-50 頁.
- 15) マスラウィー電子新聞 2020 年 9 月 3 日. 「教育省: アルワデー・アルガディード県と南シナイ県で EJS2 校が新たに追加された」, (التعليم: انضمام مدرستين جديدتين للمدارس المصرية اليابانية بالوادي الجديد وجنوب سيناء).
- (<https://www.masrawy.com/news/education-school/education/details/2020/9/3/1866354/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%86%D8%B6%D9%85%D8%A7%D9%85-%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%AA%D9%8A%D9%86-%D8%AC%D8%AF%D9%8A%D8%AF%D8%AA%D9%8A%D9%86-%D9%84%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%A8%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%A7%D8%A7%D9%8A#keyword>) [2020 年 9 月 23 日閲覧].
- 16) 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf).
- 17) モスタファ・ヤスミン, 半原芳子 (2018). 「エジプトの教員養成・教員研修の現状と課題-サウジアラビアとの比較から-」, 『教師教育研究』, 第 11 巻, 29 頁-35 頁.
- 18) モスタファ・ヤスミン, 半原芳子 (2018). 「長期にわたる経験を跡付け、吟味する 実践研究のあり方の探究と新たな言語教育への提起」, 『教師教育研究』, 第 11 巻, 253 頁-260 頁.
- 19) モスタファ・ヤスミン (2019). 「エジプト・日本教育パートナーシップ (EJEP) 研修 1 バッチ目での学びを跡付け、省察する」, 『教師教育研究』, 第 12 巻, 73 頁-77 頁.
- 20) 大西秀彦 (1989). 「あそぶものをつくろう」, 『改訂 小学校指導要領の展開 生活科編』, 148 頁-159 頁.
- 21) Ryoko Tsuneyoshi, Hiroshi Sugita, Kanako, N Kusanagi, Fumiko Takahashi (2020). *Tokkatsu The Japanese Educational Model of Holistic Education*, World Scientific Publishing.
- 22) Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030 and Planning Reform, (sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15262El-Megharbell,%20Egypt%20NSDS%2020150527.pdf)
- 23) 高柳真人 (2017). 「特別活動の歴史とその教育的意義」, 『びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要』, 第 14 巻, 159 頁-170 頁.